أثر العلوم العصرية
في تعليم اللغة العربية

د. حمادة إبراهيم محمد إسماعيل

من أهم المظاهر الحضارية في الربع الأخير من هذا القرن، الاهتمام الواضح بتدريس اللغات الحيّة وتطوير هذا التدريس ليواكب إيقاع الحياة العصرية ومتطلباتها.

وقد حظيت اللغة العربية بجانب كبير من هذا التطور، إذ استطاع الخبراء العرب في هذا المجال تطويع الأبحاث والدراسات التي تمت في مجال تعليم اللغات الحيّة لخدمة اللغة العربية. وقد تركز جانب كبير من هذا التطور على التدريس التقليدي، إذ تناول بالتغيير ما يتعلق به من مفاهيم وأهداف وطرق تعليمية ووسائل معينة، كما أثر هذا التطور على المدرسين أنفسهم وطرق إعدادهم والأثر المنوط بهم بالإضافة إلى المقررات الدراسية ونظم الإمتحانات.

وبعد ثبوت الفشل الذريع الذي منيت به طرق التدريس العتيقة، وما أكدته الأبحاث التي قدمت الدليل على عجزها وضعف نتائجها، بدأت موجات من الأعمال والمجهودات البناءة على المستويات المختلفة وفي سائر المجالات التي تتعلق بتدريس اللغة الأجنبية، وقد كرس جانب من هذه المجهودات على بلورة طرق جديدة للتعليم.

وإذا كانت هذه الجهود لم تنته بعد، إلا أنها قطعت مرحلة كبيرة في طريق التقدم، بحيث أصبح من الممكن الآن أن نستعرض الإنجازات التي حققتها من ناحية، والتطلعات التي تسعى إلى تحقيقها من ناحية أخرى.

وقبل أن نستعرض المنجزات الحديثة في طرق التدريس الخاصة باللغات الحيّة والتي افادت منها اللغة العربيّة، نقف وقفة تأمل أمام الأسباب التي ادت إلى هذا التطور الضخم في تعليم اللغات.

١ - المتطلبات الحضارية

اول هذه الأسباب هو التحول الذي طرأ على مفهوم التربية والتعليم. فقد كانت دراسة اللغة الحيّة على المستوى المدرسي او الجامعي مجرد تكملة للثقافة الإنسانية الكلاسيكية المطلوب تقديمها للطلاب، وقد ظل هذا الاعتقاد زمناً طويلاً، كان هدف تعليم الإنجليزية مثلاً أو الفرنسية أو الألمانية أو الإيطالية أو الإسبانية او العربية هو مساعدة الطالب على أن يقرأ أو يترجم نصاً أو مؤلفاً لكاتب من الكتاب مثل «شكسبير» او «جوته» او «دانتي»، او لشاعر مثل المتنبي.

ويستطيع أن يستفيد من دراسة هذه اللغة في تعلم التحدث بها، ولكن هذا لم يكن يطلب منه صراحة، كما لم تكن هناك اية مجهودات لمساعدته في تحقيق ذلك. وعلى هذا النحو تعلمت اجيال من الطلاب والمستشرقين اللغة العربية، ليس للتحدث بها، وإنما لقراءة النصوص العربية او ترجمتها او عمل الدراسات المتصلة بها. ولم يكن امراً مستغرباً أن تجد المستشرق الكبير ينشر الكتاب تلو الكتاب ويطبع البحث تلو البحث في فقه اللغة العربية ونحوها وصرفها وتاريخها وآدابها وحضارات العرب والمسلمين، في حين أنه لا يستطيع أن يبادلك حديثاً باللغة العربية يستغرق دقيقة واحدة، بل إنه قد لا يفهم ما يسمع منك إلا إذا استعان على ذلك بنص امامه يقرؤه، او بمعنى اصح يفهمه بعينيه[1].

حدث تطور في تلك النظرة القاصرة للغة الحيّة، التي كانت تحصر اهمية اللغة داخل دائرة الأدب الضيقة او الترجمة التحريرية، لتفسح المكان

للضرورات العصريّة، أو بمعنى أصح لضرورات الثقافة الجديدة، حيث أصبح للاتصال اللغوي نصيب أكبر، فقد أصبح من سمات المثقف في القرن العشرين أن يتحدث أكثر من لغة أجنبية، في عالم ضاقت فيه المسافات بين الأمم والشعوب. ولذلك أصبح من البديهي أن يأخذ تدريس اللغات الحيّة هذه الحقيقة في الاعتبار وأن يستعد لها وأن يتطور لمواجهتها[٢].

٢ ـ الوفاق العالمي

وبالإضافة إلى هذه الضرورات الثقافية، نجد عنصراً أو طموحاً مثالي النظرة لكنه مع ذلك شائع عند غالبية المربين،ويتلخص في أن مجتمعات القرن العشرين على الرغم مما يمزقها من صراعات ويعارض بينها من نزاعات، أصبحت أقل عنصرية وعصبية مما كانت عليه في الماضي، وأصبحت تسعى إلى إقامة تفاهم عالمي، ودراسة اللغات الأجنبية لا يمكن أن يخدم هذه الفكرة المثالية الإنسانية إلّا إذا اتجهت إلى التركيز على الجانب الاتصالي الذي يقوم على الحوار المباشر.

٣ ـ الانفجار الطلابي

وهناك عامل اجتماعي ثقافي أسهم كثيراً في تطوير طرق تدريس اللغات، وهو ما نطلق عليه اصطلاحاً الانفجار الطلابي على غرار الانفجار السكاني، وهو ظاهرة عالمية شائعة في الدول المتقدمة والدول الناميّة سواء بسواء. فالتزايد الرهيب في أعداد الطلاب الذين يتعلمون اللغات الحيّة جعل من الضروري إعادة النظر في طرق تدريسها حتى تواجه هذه المشكلة. وإذا كانت الطرق العتيقة قد أثبتت ضعفها في الماضي في مواجهة الأعداد الضئيلة نسبياً، فإن من المؤكد أن فشلها سيكون ذريعاً في مواجهة الأعداد المهولة الضخمة من التلاميذ الذين يتكدسون في قاعات الدرس في المدارس والجامعات لتعلم اللغات الحيّة[٣].

٤ ـ التقدم التكنولوجي

لا شك أن التقدم التكنولوجي، كشأنه مع الكثير من مظاهر الحياة العصرية، أسهم كثيراً في تطوير طرق التعليم الحديثة. ففي كل يوم يطالع المدرسون في الأسواق وسائل فنية

كالأفلام والأشرطة والأسطوانات بالإضافة إلى المذياع والتلفزيون والمسجل ومختبر اللغة وغير ذلك من الوسائل السمعية والبصرية او الوسائل المعينة التي تساعدهم بل تحثهم على تطوير طرقهم في تعليم اللغات الحيّة.

ولكن يجب أن ننتبه إلى ان مجرد ظهور هذه الوسائل لم يقدم حلولاً لكل المشكلات كما يتصور ذلك جمهور الناس الذين ينخدعون بالإعلانات البراقة، فليست هناك وسيلة ايا كانت او وصفة علمية او تربوية تجعل الإنسان، مهما اوتي من ذكاء واستعداد، يتعلم لغة اجنبية في عدة اسابيع وبدون مجهود. إن الحقيقة التي يجب ان لا تخفى علينا هي أن هذه الوسائل الحديثة على الرغم من الخدمات التي تؤديها، ليست هي في حد ذاتها التي فتحت الطريق إلى الحلول الجديدة، وإنما كانت اهمية هذه الوسائل تكمن في أنها دفعت المدرسين المقبلين على استعمالها والراغبين في الاستفادة منها إلى الدراسة والبحث بهدف تحسين طرق التدريس[4].

٥ - التطور التربوي

ومن ناحية اخرى فإن تطبيق هذا التفكير النظري على اللغة وتعلمها قد ساعد علماء التربية من ناحية على مواجهة الضرورات او المتطلبات الاجتماعية الثقافية التي سبق ذكرها (في الفقرات ١ و ٢ و ٣) كما ساعد من ناحية اخرى على توظيف هذه الوسائل الفنية الجديدة التي ملات الاسواق توظيفاً علمياً مثمراً، وبذلك اصبح من الضروري ان يبدأ اي تفكير تربوي حول تعليم اللغات الحيّة بمعرفة علمية عميقة بمادة هذا التعليم، الا وهو اللغات نفسها، ومن ثم تم اللقاء الذي لم يحدث له نظير في الماضي بين الأبحاث النظرية وبين الممارسة العملية أو بين النظريات والتطبيق، أو بمعنى آخر بين علماء اللغة ومدرسي اللغات الحية[5].

وقد كان من نتيجة التطور الذي حققه علم اللغة في القرن العشرين وخاصة بعد دي سوسير F.de Saussure ان اصبح يهتم بالجوانب الوظيفية للغة دون فقهها، فتلاقت ابحاث اللغويين مع اهتمامات مدرسي اللغات. وتنبه المدرسون من جانبهم إلى واقع جديد

وهو أنه قبل التفكير في كيفية التدريس، أي قبل وضع طرق التدريس، لا بد من التعمق في معرفة طبيعة المادة التي

يدرسونها وهي اللغة. وإن مثل هذه المعرفة يجدونها عند علماء اللغة..

وهكذا، وانطلاقاً من علم اللغة العام تطور علم اللغة التطبيقي في تعليم اللغات، وأتى ثماره العظيمة في مجال تطوير طرق التدريس للغات ومنها اللغة العربية كلغة أجنبية[6].

وقبل أن نترك هذه النقطة يجب أن نؤكد أن ثمار اللقاء بين النظرية والتطبيق في مجال تعليم اللغات الحيّة للأجانب لم تقتصر على هذا القطاع، وإنما تجاوزته إلى تعليم اللغات الأم وهذا ما تنبه إليه مدرسو اللغات لأهلها ومن ثم بدأوا يستفيدون من علم اللغة الحديث وإنجازاته[7].

وقبل أن ننتقل إلى المبادىء الرئيسية في علم اللغة الحديث، تلك المبادىء التي غيرت من مفهوم التعليم وصياغة طرق التدريس، نقف وقفة قصيرة لنتأمل

بعض الحقائق الهامة التي قد لا يكون من الضروري أن نلتمسها عند علماء اللغة، مع أنهم يؤكدونها، لأن هذه الحقائق ظلت مهملة زمناً طويلاً من جانب طرق التعليم التقليدية.

١ - أولى هذه الحقائق هي أن اللغة العربية، كالإنجليزية أو الفرنسية لغة حيّة بعكس اللاتينية أو الإغريقية. وعلى ذلك فلا ينبغي أن تدرس كما تدرس هاتان اللغتان الميتتان، ومعنى اللغة الميتة هي اللغة التي انتهت تاريخياً. فمثلاً بالنسبة للغة اللاتينية، فقد طويت صفحة هذه اللغة اللهم إلا من بعض الاكتشافات المحتملة لبعض المخطوطات، فنحن نملك تحت أيدينا كل اللغة اللاتينية الكلاسيكية الموجودة.

أما بالنسبة للغة العربية فالوضع عكس ذلك، فهي لغة لم تكتمل دورتها بحيث تكون قد بلغت نهاية تطورها. لأن النصوص العربية الموجودة حالياً لا تشتمل على كل عناصر اللغة العربية (corpus) وأنها لغة حيّة مستمرة في التطور، وبسرعة، وهذا دليل حيويتها.

فما من لغة حيّة يمكن أن توصف

بالثبات، لأن الثبات هو الموت بالنسبة للغة كما هو بالنسبة لأي كائن حيّ.

ومن ناحية أخرى، فاللغة الميتة هي بالضرورة لغة مكتوبة او لغة كتابة، فلا يستطع أن يدلنا على اللاتينية العامية أي اللاتينية التي كان القدماء يتحدثون بها إلا عالم في فقه اللغة اللاتينية، اما اللغة العربية فهي لغة منطوقة ولغة مكتوبة او هي لغة حديث ولغة كتابة، أو بمعنى ادق لغة نتكلمها ونكتبها، وهي كوسيلة اتصال لغة حديث قبل كل شيء، وعلى ذلك يجب أن نأخذ في الحسبان دائماً أن تدريس اللغة العربية كلغة حيّة يجب أن يراعي الأمور الآتية:

1) لا يكون الهدف الأول او الفوري أن نعلّم الطالب قراءة روائع الأدب العربي، وإنما مساعدته في اكتساب وسيلة اتصال جديدة. وهذه الوسيلة هي من ناحية أخرى وسيلة إعداد ثقافي يمكن في المستقبل أن تعين الطالب على التخصص في فرع من الفروع.

ولكن قراءة روائع الأدب، مهما كانت، لا ينبغي ان تكون، في البداية، الهدف من تعلم اللغة العربية كلغة حيّة.

كذلك لا يكون هذا التدريس من خلال دراسة امهات الكتب الكلاسيكية، خصوصاً في السنوات الأولى. وقد كان الاعتقاد السائد هو أن كبار الكتاب الذين يمثلون الأدب الرفيع ويعتبرون نماذج للأدب الراقي هم أفضل المصادر التي تزوّدنا بأحسن نصوص يمكن تدريسها في تعليم اللغة العربية، وعلى ذلك جرى العرف في كتب تعليم اللغة العربية للأجانب على أن تكون هذه الكتب عبارة عن مختارات من النصوص الأدبية، وهذا خطأ جسيم، لأن هناك حقيقة لا ينبغي ان تخفى علينا وهي أن الكاتب الجدير بهذا اللقب قلما يكون ما يكتبه نموذجاً للغة العادية التي نريد تدريسها للأجانب.

وفضلاً عن ذلك، فإذا كان النص لكاتب قديم، فإن طبيعة اسلوبه ستكون مختلفة عن اللغة

المعاصرة.الأمر الذي يمثل مصدر قلق للطالب الذي يصبح موزعاً بين نماذج مختلفة من اللغة تعرض عليه، وبالتالي يقع في الخلط واللبس.

ب) خطأ ثان يقع فيه بعض مدرسي اللغة العربية للأجانب، وهو أنهم يدرسون لهم بنفس الأسلوب الذي تدرس به هذه اللغة للتلاميذ العرب، ولا أظن أننا بحاجة إلى أن نكرر أن اللغة العربية كلغة ثانية لا ينبغي أن تدرس كلغة أم، لأن مهارات وكفاءات الأطفال العرب تختلف تماماً عن مهارات وكفاءات غير العرب كماً وكيفاً. إن الكفاءة اللغوية كما يعرفها بعض علماء اللغة المعاصرين هي نمطية معينة اكتملت واستقرت في شكلها النهائي تتيح إنتاج عدد لا يحصى من الجمل وتساعد على فهم عدد لا يحصى من العبارات، وعلماء اللغة أنفسهم يعرّفون الأداءات بأنها الجمل الصحيحة الناتجة طبقاً للإمكانيات التوليدية للكفاءة.

وبناء على ذلك فإن كفاءة طفل عربي في سن القبول بالمدرسة الابتدائية أو حتى الحضانة (٣ ـ ٦ سنوات) كفاءة عالية في اللغة العربية، أما الكفاءة عند زميله الأجنبي فهي صفر أولا شيء.

فالطفل العربي يستطيع أن يقول وأن يفهم، طبعاً بأسلوب مناسب لسِنِّه، عدداً لا يحصى من الجمل، كما أن كفاءته الصوتية كاملة. وكذلك فإن كفاءته النحويّة أو مهارته في تكوين وفهم الجمل عاليّة. ثم إن كفاءته المفرداتية، بالرغم من أنها محدودة بخبرة الطفولة القليلة وعالمها المحدود، إلا أنها واسعة.

إذن فماذا يجب أن ندرس لهذا الطفل العربي؟ مع أن هذا ليس مجالاً لبحثنا. إلا أننا يمكن أن نقول إن على المدرس أن يركز على ناحية تقوية الكفاءة الشفوية عند الطفل وجعلها أكثر مرونة وسرعة عن طريق التمرينات التعبيرية.

وهذا يعني جعل الكفاءات اكثر عدداً وسرعة ودقّة وتلقائية. ومن ناحية اخرى إكسابه كفاءة الكتابة التي لم يكتسبها بعد. واخيراً إثراء الكفاءة اللغوية العامة اي إكساب الطفل اداة اتصال ارقى تتيح له ان يفهم وينتج بلا حدود ايضاً، جملاً اكثر تعقيداً وتتفق مع خبرة إنسانية اكثر ثراء.

وبعض الامثلة القليلة يمكن ان تعطي فكرة عن مدى سعة الكفاءة اللغوية عند الطفل العربي، فكلنا يعرف ان اي طفل عادي في سن الخامسة او السادسة يستطيع أن ينطق او يفهم جملاً مثل:

انا اصلي الظهر.

الكتاب على الكرسي.

اخي ذهب إلى المدرسة.

اختي تقرا القران.

اما بالنسبة للاجنبي، فإن اي معلم مارس تعليم اللغة لغير اهلها يعرف أن الطالب الاجنبي تلزمه فترة طويلة من التعليم حتى يصل إلى هذا المستوى.

صحيح ان الطفل العربي يخطىء ويتوقف امام استعمال الافعال والضمائر، وقد يستعمل صيغاً عامية، وقد لا يعرف أن جمع سرير «سرر» او «اسرة»؛ ومؤنث جَمَل «ناقة» وليست «جَمَلَة»؛ ومؤنث ابيض «بيضاء» وليست «ابيضة». وكذلك بالنسبة للكتابة يقع في اخطاء ليس اقلها الخطأ في تقطيع الجملة إلى مقاطع غريبة، فقد يلصق نهاية الكلمة في بداية الكلمة التي تليها، وقد لا يكتب «ال» الشمسية.

الخلاصة أن الطالب الاجنبي ليس عنده اية معلومات باللغة العربية، فليس عنده سوى الكفاءة الخاصة بلغته الام وهي تمثل بالنسبة له عقبة اكثر من كونها معيناً على اكتساب اللغة العربية، فسيتعرض للاخطاء الخاصة بالتماثل الداخلي او المقارنة الداخلية التي يقع فيها الأطفال العرب: احمر / احمرة، وكذلك يتعرض لاخطاء التقابل مع لغته الام، فهو بتأثير لغته الام يتعرض للوقوع في اخطاء لا يقع فيها الطفل العربي. فإذا كان فرنسياً قد يقول: البيت كبيرة ـ الكرسي نظيفة ـ الأسبوع القادمة ـ اختي يلعب.

بناء على ذلك لا بد أن يقوم المدرس في أناة وصبر وبأسلوب تربوي بإكساب الأجنبي التراكيب الأساسية العربية إنطلاقاً من اللغة الشفوية دون أن يثقله منذ البداية بالصعوبات الخاصة باللغة المكتوبة، وكذلك دون أن يزحم ذهنه بمعلومات ثانوية أو مفردات عقيمة قبل أن يتقن التراكيب الأساسية للغة العربية.

وعلى المدرس باستمرار الا ينسى أن طلبته ليسوا عرباً، وأن النصوص المخصصة للطلاب العرب قد لا تناسب الاجانب ليس فقط على المستوى اللغوي بل على المستوى الحضاري كذلك.

ج) مشكلات اللغة العربية ليست واحدة بالنسبة لجميع الدارسين الاجانب. فالطالب الباكستاني أو الإيراني لن يصادف نفس العقبات التي يصادفها الإنجليزي أو الإيطالي في النطق. كذلك فإن التفريق بين الفعل والإسم قد يكون غامضاً بالنسبة لطالب من مدغشقر، ولكنه ليس كذلك بالنسبة للطالب الاوروبي. ثم إن استعمال الضمائر المتصلة صعب بالنسبة للفرنسي أو الإنجليزي مثلاً: بدلاً من أن يقول «كتابي» يقول: لي كتاب. ولذلك فإن دراسة تقابلية للاختلافات في نظم اللغة العربية ولغة الدارس يمكن أن تساعد في وضع تدريبات معينة تساعد في التغلب على الصعوبات النوعية.

وهذا يؤكد من ناحية اخرى ضرورة اهتمام مدرس اللغة العربية في البلاد الأجنبية بلغة الدارسين المحلية، فالإلمام بلغة الدارس يجعل تدريس اللغة الثانية اكثر فعاليّة.[٨]

والأن، وبعد أن انتهينا من استعراض تلك الحقائق الهامة التي اهملتها طرق تعليم اللغات زمناً طويلاً، حان الوقت لكي ننظر فيما عند علماء اللغة، ثم

فيما عند علماء التربية. فكما سبق ان أشرنا سنجد عند الأولين معلومات أساسية حول طبيعة المادة التي نحن بصدد تدريسها وهي اللغة، اما الآخرون فسيقدمون لنا التطبيقات العملية.

٢ ـ المبادىء الرئيسة لعلم اللغة التطبيقيّ في تدريس اللغات الحيّة هي[٨]:

أ) اللغة عبارة عن نظم أو نظام أو تراكيب وليست سرداً لمفردات أو مجموعة من الالفاظ. فليس المهم في اللغة عناصرها المتفرقة المنعزلة من أصوات ومفردات وقواعد، ولكن المهم هي العلاقات التي تربط بين هذه المتفرقات.

فالنسق أو النظام أو التركيب لا يقتصر على مجموع العناصر التي تؤلفه: فالرياض مثلاً باعتبارها تركيباً انتروبولوجيا لا يقتصر على مجموع سكانها إحصائياً: وبالمثل فإن تعريف اللغة العربية يكون في علاقاتها التركيبية، وليس في حجم المفردات التي يضمها القاموس.

هذا المبدأ، او الأساس الرئيس لعلم اللغة الحديث، أسفر عن نتائج تربوية على جانب كبير من الأهمية:

فتدريس اللغة يعني تدريس التراكيب وليس المفردات أو القواعد معزولة: فمنذ الدروس الأولى يجب أن تقدم اللغة كاملة، فالوحدة الصغرى في التدريس هي الجملة، وبقدر الإمكان الجملة الحقيقية. ومن ثم يفضل التقليل من الأسئلة التعريفية التي يقضي فيها المدرس الساعات الطوال يبدأ ويعيد: ما هذا؟ هذا كتاب. ما هذا؟ هذا قلم.[٩]

يجب أن نصرف النظر عن تدريس المفردات المعزولة، فالكلمة في غير سياق ميتة ولا معنى لها. كذلك لا بد من تجنب استظهار قوائم الحروف والأدوات والضمائر.

وبالنسبة للقواعد، فينبغي جمع عناصرها طبقاً لصفاتها الوظيفية وليس تبعاً لنوعها كما جرت عليه العادة في تدريس القواعد. فلا يجب أن ندرّس «كتابه» ومع «كتابي» و«كتابها» إلى آخر القائمة: إنما ندرّس «كتابه» مع «كتاب الطالب».

ومن ناحية أخرى، تندرج داخل النظام العام للغة نُظُم فرعية: كالنظام الصوتي والنظام الصرفي. ومع كل ففي التدريس ينبغي مراعاة تدريس اللغة ككل، لأن اللغة لا تؤدي وظيفتها إلاّ بكامل عناصرها. فأيا كان تركيز المدرس في مراحل التدريس المختلفة من تقويمه للنطق، أو تثبيت للتراكيب النحوية أو المفردات، فيجب أن يكون التدريس دائماً على المستوى الكلي للجملة الكاملة.(١٠)

ب) يميز علماء اللغة بين نظام اللغة وبين صورتها المادية في شكل كلام. والمطلوب تدريسه هو اللغة أو النظام أو الكفاءة. وتحقيقاً لذلك، نعلّم الطالب كيف يفهم وينتج عن طريق الحوارات عدداً من العبارات السياقية.

وعلى المدرس، في تأليف الكتاب أو في الفصل، أن يتجه في تدريسه إلى إكساب الطالب الأداء الذي يستعمل التراكيب الأساسية للغة العربية ويركز بصفة خاصة على النماذج النمطية.

ج) اللغة هي قبل كل شيء وسيلة اتصال شفوي، ويذكرنا علماء اللغة بأن وظيفة اللغة هي مساعدة أفراد مجتمع ما على الاتصال فيما بينهم، أي الكلام. وعلى ذلك، يفترض الاتصال اللغوي على الأقل وجود شخصين، أي حوار. فاللغة التي لا تصدر عن موقف اتصالي هي نوع من الهذيان. وقد أدى ذلك إلى رد الاعتبار للغة الشفوية، بعد أن ظلت مهملة زمناً طويلاً، الأمر الذي أدى بالتالي إلى تطوير في تدريس الجانب الشفوي وبالذات ما يتعلق بالصوتيات وأنماط لغة الحديث.

وأصبح المدخل إلى اللغات الأجنبية هو الشفوي. وقد تبين أن تعليم الجانب الشفوي في اللغة العربية كغيرها من اللغات يتأثر سلباً إذا بدأ الطالب الأجنبي بدراسة الجانب التحريري، أو حتى إذا بدأ دراسة الجانبين في وقت واحد معاً. إن البدء بالكتابة يجعل الطالب الأجنبي يعتمد في فهمه للغة الجديدة على رؤية شكلها المكتوب من ناحية، ويجعله يهمل تدريب أذنه أو تنمية الجانب الصوتي لهذه اللغة من ناحية أخرى. وينتج عن ذلك أن الكتابة تصبح بالنسبة للطالب كالعكاز بالنسبة للعجوز الذي لا

يستطيع ان يسير إلا معتمداً عليه. كل ذلك يؤكد ان الانتقال من الجانب الشفوي إلى الجانب التحريري ايسر بكثير من الوضع العكسي.

د) إذا كانت اللغة كما أسلفنا نظاماً، فإن هذا النظام يختلف من لغة إلى أخرى. وقد نجد بين اللغة العربية ولغة الطالب بعض التراكيب المتشابهة، إذن فتعليم اللغة الأجنبية هو تعليم نظام جديد في نسق وتحليل الخبرة الإنسانية من خلال اللغة، لذلك ينبغي أن نتجنب كل ما من شأنه ان يشجع عند الطالب الأجنبي ميله الطبيعي إلى أن يطبق على اللغة الجديدة بعض النظم التركيبية في لغته الأم، وأن يحاول أن يقابل بين اللغتين كلمة كلمة. يجب أن نبعد الطالب بوجه خاص عن الترجمة. فمثل هذا التمرين المفيد في المستوى المتقدم بالغ الضرر بالنسبة للمبتدئين، وحتى في المستوى المتوسط فهو يعوّد الطلاب على الحرفية ويقوي ظاهرة التقابل بين اللغتين بدلاً من أن يقضي عليها.(١١)

ولنأخذ مثالاً على ذلك من اللغة العربية احد حروف الجر وليكن «على» فنحن نقول:

الكتاب على المكتب.
كتب على السبورة.
اطلع على الموضوع.
قسا على أخيه.
صوّب على الهدف.
بقي على حاله.
سار على نهج أبيه.
تعود على ذلك.
ربا على الثلث.
مكث على مقربة.
اعتمد على صديقه.
اقترعوا على المشروع.
هجم على العدو.
تعاهدوا على الوفاء.

ومع أن القائمة لم تنته، إلا أن الأمثلة المذكورة تكفي، بما لا يدع مجالاً للشك، لتوضيح الاختلافات البيّنة لحرف الجر «على». وتتجلى هذه الاختلافات إذا حاولنا ترجمة هذه العبارات » إلى لغة أخرى، فإذا التزمنا بالترجمة الحرفية ووضعنا كل كلمة مترجمة في مكانها في العبارة العربية خرجنا بكلام ليس له معنى في اللغة الجديدة التي قد تستعمل حروف جر أخرى في بعض العبارات وقد لا تستعمل حروف جرّ بالمرة في بعضها الأخر.

٣ ـ حصاد علم النفس

لا يقل حصاد مجهودات علم النفس عما حققه علم اللغة الحديث. فالواقع أن دور المدرس ليس وصف اللغة، ولكن تدريسها. وإذا كان المدرس قد استفاد من علماء اللغة فيما يتعلق بطبيعة المادة التي يدرسها، فإنه كان في حاجة أيضاً إلى علماء النفس لكي يرتقي بطريقته في تدريس اللغة.

والحقيقة أن علم النفس أفاد في ناحيتين: الأولى أنه أكمل المعلومات التي قدمها علم اللغة حول طبيعة اللغة والاتصال اللغوي، ثم أفاد المدرسين من نتائج أبحاث علم النفس التطبيقي في مجال التعليم. كل ذلك أدى إلى نشوء علم حديث هو علم اللغة النفسي أو علم النفس اللغوي.

أ ـ الحافز للغة والهدف منها: إن التحدث هو أن تقول شيئاً لشخص بدافع شعور معين، وغالباً في موقف. ومن ناحية أخرى فإن الكلام نشاط هادف، فلكي تتكلم، لا بد أن تكون عندك الرغبة في الكلام. ولقد ظل علماء اللغة، رغم فترات الخلافات الدولية وعدم التفاهم او عدم الاتصال، ظلوا محافظين على تفاؤلهم في مفهوم اللغة: فالإنسان يتكلم حينما يكون لديه شيء يريد أن يقوله، وشخص يقوله له، والرغبة في قوله له.

وفي ذلك تتلخص المشكلة النفسية للغة داخل الفصل: فيجب أن يكون لدى الطالب شيء يتحدث فيه، وأن يكون هناك من يتحدث إليه، وأن يكون هناك حافز يدفعه للحديث، هذا الحافز يجب أن يكون قدر الإمكان طبيعياً وليس «مدرسياً». وقد يتمثل الحافز عند الطالب في الرغبة في اتقان اللغة أو اللعب الشكلي الذي يمثله في ذاته استعمال لغة جديدة. ولكن للأسف سرعان ما يتبدد ذلك. إن الحوافز الحقيقية، الحوافز الفعّالة، هي التي تفجر الحديث بطريقة طبيعية، أي الحوافز اللغوية بمعنى الكلمة وبالذات المواقف الحيّة.

وهنا يجب أن نعترف بأن النماذج اللغوية التي تعرضها معظم الكتب الدراسية التقليدية، إن لم تكن تبعث على الملل والضيق، فإن أقل ما توصف به هو أنها خالية من الحوافز. فمن منا مر بموقف أو شعر برغبة في أن يوجه سؤالاً مثل: ما هذا؟ ليتلقى إجابة تقول: هذا قلم!! أو شعر برغبة في أن يقول: إن كتاب مصطفى أكبر من كراسة محمد. أو أن يسأل: كم عيناً لأحمد؟ وكما أنفاً له؟ وكم رأساً؟ إن مثل هذه اللغة الخاوية أو «البلهاء» هي السبب في الرفض اللغوي أو الصمت الذي يخيم على الدارسين. هي السبب في ضعف الإقبال على الدراسة بعد الأسابيع الأولى، وانصراف الطلاب عن اللغة الجديدة[١١].

إذن فالمشكلة كلها تتلخص في وضع اللغة في مواقف حيّة. ولم يكن الأمر سهلاً؛ لأن المدرسة أو المعهد لا يمثل الحياة، كما أن الموقف الحقيقي الذي يعايشه الطالب يبقى موقف طلاب أمام مدرس داخل جدران الفصل الأربعة.

ولقد حاول البعض استثمار المواقف المدرسية أو الدراسية ولكنهم سرعان ما ادركوا أن التكرار والرتابة يقضيان في النهاية على الحافز، فلا يمكن أن يظل المدرس إلى ما لا نهاية يتحدث عن السبورة والطباشير والباب والنافذة التي تُفتح وتُغلق، والجدران الصفراء، والسقف المرتفع والسقف المنخفض.

حينئذٍ، رأى علماء التربية أن الحل الوحيد، بدلاً من المواقف الواقعية، هو وضع مواقف تقليدية وهي وحدها القادرة على توفير الحافز وتحديده، وقد ساعدت الوسائل السمعية والبصرية التربويين على تقديم حوارات ومشاهد في مواقف تتوفر لها تلقائية الحديث الحي، وتسمح بإدخال الموقف إلى الفصل أو عمل مواقف مشابهة.

وأصبح المدرس يقوم بدور المنظم والمحرك، وبذلك أمكن توفير شيئين هامين: حياة اللغة وحافز التلاميذ نحو الاتصال.

ب ـ ومن ثمار علم النفس أيضاً ضرورة أن يكون التدريس ملائماً للدارسين، فيجب مراعاة السن التي تعتبر عنصراً هاماً، فلا ينبغي أن يكون تدريس الأطفال كتدريس الراشدين، ولا يجب فقط وضع مناهج مختلفة ولكن أيضاً طرق مختلفة. فالاستعدادات للتعليم تتغير بتغير السن، فتضعف بعض الاستعدادات ويظهر غيرها عوضاً عنها أو تعويضاً لها(١٢).

جـ-كذلك كان لعلماء النفس رأي وجيه بالنسبة لتوزيع التدريس، فلا يستوى تدريس اللغة بمعدل ثلاث ساعات في الاسبوع او خمس او ثمان، كما ان كل طريقة يناسبها سرعة معينة، كما أن من الممكن أن يستمر المدرس ساعة ونصف الساعة مع طلاب راشدين عندهم الحافز والتركيز، أما من هم اصغر سناً فيفضّل أن تتراوح الحصة بين ٤٠ إلى ٤٥ دقيقة. وأما الأطفال فلا ينبغي أن تتجاوز الفترة نصف الساعة. فست حصص من هذا النوع افضل من ثلاث كل منها ساعة.

د ـ ومن ناحية أخرى تمكن علماء النفس التجريبي بشكل موضوعي من دراسة التعليم عند الحيوان وعند الإنسان، باعتباره اكتساباً لانواع جديدة من السلوك.

وطالما ان دراسة اللغة الأجنبية يمكن أن تعتبر من وجهة نظر معينة اكتساباً لمهارات سلوكية لغوية، فإن جميع أبحاث وتجارب علم النفس التطبيقي في مجال التكيف، والابداع وتقوية العادات، وصعوبات التعليم وأسباب فشله، نقول كل تلك الأبحاث والتجارب كانت بالغة القيمة بالنسبة للمدرسين الذين استطاعوا ان يطبّقوا على تعليم اللغات بعض الطرائق التي وضعها علماء النفس. صحيح أننا يجب ان نتجنب تطبيق السلوكية الساذجة، فالطالب ليس فأراً أبيض او كلباً من كلاب «بافلوف». كما أن تعليم اللغة الاجنبية اكثر تعقيداً من تعليم بعض انواع السلوك البسيطة، ومع ذلك فلا بد ان نعترف أن علم النفس السلوكي فتح أمام المدرسين آفاقاً رحبة للتطبيق في اتجاهين اثنين على الأقل: وضع تمارين الانماط والتعليم المبرمج.

هـ ـ واخيراً إذا كان علماء النفس قد ساعدونا في إعادة النظر في مشكلات التعليم وتجنب الارتجال في تعليم اللغات، فإننا مازلنا في حاجة إليهم لقياس هذا التعليم وتقويمه.

فاختبارات الاستعدادات والمهارات والمستويات والمراجعات اصبحت بالتدريج تحل محل نظم الامتحانات العتيقة المرفوضة من الجميع.

إن تجديد طرق تدريس اللغات الأجنبية قد تم في إطار من التعاون بين حصاد علوم مختلفة تلاقت فيه علوم اللغة وعلوم التربية، الأبحاث الرئيسة والتطبيق. بقي ان نحدد نصيب مدرسي اللغات الأجنبية من هذا الحصاد، وان نوضح بطريقة مفصلة مدى الفائدة التي خرجوا بها من المعلومات الجديدة التي اقبلت عليهم من كل جانب.

1 - Raymond RENARD, Introduction a la Méthode verbo-tonale de correction phone'tique, Didier, Paris - 1971.

٢ ـ فيما يتعلق باللغة العربية نذكر قيام دار النشر الكبرى الفرنسية (DIDIER) بتطبيق طريقة (S.G.A.V.) في تعليم هذه اللغة اسوة باللغات العالمية الأخرى كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية.

٣ ـ بعد تطبيق الطرق العلمية الحديثة في مجال تعليم اللغة العربية تضاعف عدد الدارسين لهذه اللغة في العالم. وكمثال لمساه في الجامعات التي عملنا بها في أوربا (في فرنسا وإيطاليا) فقد تضاعف عدد الدارسين أكثر من عشرة أضعاف.

٤ ـ المادة في هذا الموضوع غزيرة، وكأمثلة نذكر: إبراهيم مطاوع وأخرون، الوسائل التعليمية (الطبعة الثانية) مكتبة النهضة العربية، ١٩٧٩م/ محمد رضا البغدادي واحمد عصام الصفدي، تكنولوجيا التعليم، بيروت، مكتبة الفلاح، ١٩٨٠م.

5 - Dickinson, Gilbert, Leveque, Sagot, All's well, Teacher's book, 1965.

٦ ـ انظر: من الخليج إلى المحيط، مركز الأبحاث والدراسات العربية، منشورات ديديه، باريس ـ ١٩٧٩.

7 - Raymand, RENARD al méthode S.G.A.V d'enseignement des langues, une problématique de l'apprentissage de la parole Didier, Paris 1976.